

SENTIDOS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM AÇÕES DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE BIOLOGIA

Priscila Correia Fernandes, Danusa Munford
Universidade federal do Acre
priscila@ufsj.edu.br, danusa@ufmg.br

RESUMO: No presente trabalho investigamos os sentidos de prática pedagógica construídos em um projeto de formação de professores de biologia no Brasil. Nossa pesquisa ancora-se na perspectiva sócio-histórica. Os discursos sobre a prática pedagógica durante a formação de professores constroem significados, os quais são reproduzidos e ressignificados nos cotidianos escolares, nos percursos formativos de professores de ciências, nas concepções de sucesso e fracasso da escola. A partir dos modelos de «ação» propostos por Jürgen Habermas, identificamos que a prática pedagógica é majoritariamente referida como ação estratégica, mas está permeada por sentidos de ação normativa e dramatúrgica. Dessa forma os discursos emergidos no programa de formação de professores estudado constroem significados de forma complexa e híbrida.

PALAVRAS CHAVE: Formação de professores; Prática pedagógica; Categorias de ação

OBJETIVOS

Investigar a construção de significados sobre as práticas pedagógicas nas interações entre professores da educação básica e licenciandos em ciências biológicas em um projeto de formação de professores.

MARCO TEÓRICO

Nossa pesquisa situa-se em uma perspectiva sócio-histórica. Assim, compreendemos a aprendizagem para a docência como um processo social mediado pela linguagem e situados em contextos físicos e sociais (Putman & Borko, 2000; Ellis, Edwards & Smagorinsky, 2010). Nosso foco investigativo está na prática pedagógica e para a análise entendemos a prática pedagógica como ação. As ações são as categorias analíticas que participam do jogo de significações contextuais. Wertsch (1993) ressalta a polissemia nos sentidos de «ação» e investiga esses sentidos com base nos trabalhos de Habermas.

Muitos tipos de ação podem ser identificados e, portanto, é essencial que se especifique o tipo ou tipos de ação que se tem em mente (Wertsch, 1993, p. 11).

METODOLOGIA

O contexto de pesquisa foi o programa de iniciação à docência (PIBID) em um curso de formação de professores de biologia, numa universidade pública em Minas Gerais, Brasil. Os participantes eram 20 bolsistas (Bs) cursando da Licenciatura em Ciências Biológicas, 1 professora universitária coordenadora (PUC) do projeto e 2 professores experientes da educação básica (PEB) que tinham a função de co-formadores.

Esse estudo de caso foi orientado por uma perspectiva naturalística (Lincoln e Guba, 1985). Utilizamos ferramentas da pesquisa etnográfica (Bloome & Green, 1995) a saber, observações de campo e registros fílmicos das reuniões semanais do grupo (2009 a 2012). Foram analisadas 12 reuniões entre professores experientes e licenciandos envolvendo a preparação ou análise das aulas de ciências e de biologia na escola básica.

Foram produzidos quadros e mapas de eventos a partir das observações em campo e dos registros em vídeos (Castanheira et al., 2001).

Nossas análises são orientadas pela categorização de ação propostas por Habermas (1984) para descrever os sentidos da prática pedagógica em atividades de formação de professores. Suas categorias são baseadas nas relações entre ator e objeto. Considerando a relação do ator com o mundo dos objetos físicos, Habermas concebe o conceito de ação estratégica, segundo a qual:

O ator alcança um fim ou produz a ocorrência de um estado desejado, escolhendo meios com potencial de sucesso na situação dada e os aplicando de uma maneira adequada. O conceito central é o de uma decisão entre caminhos alternativos de ação, com vista à concretização de um fim, guiados por máximas, e com base em uma interpretação da situação (Habermas, 1984 p. 85).

No contexto da prática pedagógica, o modelo de ação estratégica envolve a busca por desenvolver meios adequados – abordagens, estratégias, métodos e técnicas de ensino – para se atingir uma finalidade, por exemplo, promover a aprendizagem de ciências entre estudantes da educação básica. O segundo modelo de ação direciona-se ao mundo dos estados de consciência ou disposições de comportamento. Habermas o denomina de «ação dramaturgica» na qual:

O ator evoca em seu público uma certa imagem e impressão de si mesmo (Habermas, 1984, p. 86).

O modelo dramaturgico expressa-se nos sentimentos próprios da atividade docente, no comportar-se como professor, no caráter subjetivo. A reflexão sobre a prática pedagógica é então a tomada de consciência e a internalização de crenças e atitudes próprias da docência.

O terceiro modelo de ação expressa a relação entre o ator e o mundo do pensamento, que produz a «ação normativa». Nesse caso, a ação não está circunscrita à individualidade do ator em relação ao mundo objetivo ou a um ambiente, mas se materializa na relação com os membros de um grupo que orientam suas ações a um conjunto de valores.

Assim, o ator individual age em conformidade ou viola uma norma em uma dada situação. As normas expressam um acordo em um grupo social... O conceito central é o cumprimento de uma expectativa generalizada de comportamento (Wertsch, 1993, p11).

No modelo normativo, o professor dirige suas atividades às normas do ambiente profissional, as regras estabelecidas pela comunidade escolar (explícitas ou não), e enfatiza-se o papel social do professor, o engajamento e a profissionalização.

O quarto modelo de ação proposto por Habermas é o modelo de ação comunicativa, a qual se refere à interação de pelo menos dois sujeitos que são capazes de discursar e argumentar e portanto

estabelecem relações interpessoais (por meios verbais ou extra-verbais). Os atores negociam as ações e pretendem chegar a um consenso. Assim, um aspecto central «refere-se a negociar definições da situação que admite consenso. Como veremos, a linguagem tem lugar proeminente nesse modelo» (Habermas, 1984, p 86).

Iniciamos a análises identificando categorias de ação predominantes em cada evento. Em seguida, buscamos por outras categorias de ação presentes. Ao identificarmos que em quase todos os eventos ações estratégicas estavam presentes, selecionamos para uma análise mais minuciosa casos nos quais vários tipos de ação foram identificados. Além disso, analisamos os elementos que compuseram o mundo objetivo e caracterizamos:

- a) O conteúdo de ciências e biologia.
- b) Os alunos.
- c) Os materiais instrucionais.

RESULTADOS

O evento 1, ilustra as características e articulações entre diferentes tipos de ações. Ele ocorre durante a terceira reunião de planejamento, quando uma professora em formação sugere uma inovação metodológica para a aula. A inovação foi proposta diante da argumentação de que os alunos não estariam interessados nas aulas de ciências, pois as aulas anteriores, apesar de terem sido bem preparadas na visão dos bolsistas, foram ignoradas pelos alunos da escola. Diante desse fracasso, a sugestão dos bolsistas foi de proposição de uma série de atividades práticas para que cada grupo teria como tarefa a de apresentar suas conclusões:

B: «Aí seria uma forma do aluno... que, por mais que ele não preste atenção em todas as práticas, ele vai saber a parte dele...»

(...) e eu até estava comentando com o Rai (outro professor em formação presente) que isso pode até entrar como uma daquelas estratégias que você tem que apresentar para melhorar os resultados da turma e tudo...»

PEB: «é gente, mas o que vocês têm que ver é quanto tempo essas práticas vão tomar, porque só temos dez aulas.» (pega o livro didático e começa a folhear, citando os títulos dos capítulos a serem trabalhados no período.

Notamos que a estratégia proposta pelos licenciandos é mobilizada pela necessidade de engajar o aluno e ter resultados mensuráveis. O mundo objetivo é composto pelo aluno que é construído discursivamente como o aluno desinteressado, que irá reagir melhor com a inovação proposta. O método de ensino direciona-se estrategicamente para o objetivo que é a aprendizagem. Entretanto, a professora experiente elabora a necessidade de dirigir-se ao mundo normativo do cumprimento do conteúdo do livro e do tempo da aula trazendo elementos da condição do trabalho docente, do lugar político da docência situado na escola. A prática pedagógica ganha complexidade e rompe com determinações simplistas, como a inferência de que o professor apenas repete padrões pré-determinados ou ainda que ele seria sujeito neutro, que individualmente toma decisões sobre suas ações em sala de aula e faz escolhas entre métodos tecnicamente/cientificamente considerados «superiores».

Assim, apesar da forte presença de ações estratégicas, professora em formação e professora experiente elaboram um sentido da prática pedagógica como ação comunicativa. A negociação para elaboração das ações recruta aspectos de outros mundos e exige que a complexidade da ação aumente. Essa hibridização se repete em toda análise e pode ser observada também no Evento 2.

Em uma reunião cujo tema era a longa experiência como professora de ciências, uma professora relata várias histórias do seu cotidiano:

PEB: *Um aluno me disse: Ah, meu pai foi expulso da escola porque cortou o braço da professora com estilete.*

(Pausa; expressão de espanto)

Aí eu disse assim: E que é que ele fala com você?

Ele fala assim comigo: ó meu filho, você tem que estudar pra ser alguém na vida. Num vai seguir meu exemplo não.

Ai fui falei pra ele:

Tá vendo ele viu que tava errado. Então cê vai querer fazer a mesma coisa? E ele disse: Ah não, num quero não. Meu pai falou que não pode.

Ai pronto. Na hora você não sabe muito bem o que falar né.»

(pausa, muitos comentários sobre disciplina, e ela retoma com outra história)

«É que ciências é assim. Você fala uma coisa: Ah, dona, ai deixa eu ver, eu vi isso, eu li, não sei o que tem. Tudo tem comentário pra fazer.

Aí essa minha outra diretora, que saiu né, um dia ela falou comigo assim:

Silvia eu fico vendo os meninos. A sua aula. Uns conversam e comentam e falam as coisas e eu falei assim: Isso não é bagunça, não é indisciplina, é porque eles têm o que falar...(Silvia, professora há mais de 20 anos, bolsista PIBID)

A professora apresenta uma questão importante na escola onde leciona que é o atendimento à alunos de comunidades de realidade violenta. A violência compõe um discurso muito contemporâneo sobre o que é a escola hoje no Brasil. Novamente, a professora constrói esse mundo objetivo e apresenta as estratégias utilizadas para lidar com essa realidade. A ênfase estratégica é evidente. Porém, o caráter dramático da prática pedagógica está expresso quando a professora elabora condutas morais, ensina sobre a disciplina esperada dos alunos e as formas de lidar com alunos dentro da aula de ciências. A prática pedagógica torna-se complexa e dirige-se a diversos mundos numa construção de significados sobre as ciências, os alunos, a metodologia de ensino.

CONCLUSÃO

Em ambos os casos, o sujeitos (hora licenciandos, hora a professora experiente) trazem elementos de uma concepção de prática pedagógica como ação estratégica que dialoga com os modelos de formação docente da racionalidade técnica e de racionalidade prática (Shön, 1982; Diniz-Pereira, 2007). Esses modelos têm sofrido críticas por entenderem de forma descontextualizada e reducionista a prática da docência.

Para Habermas:

Os sujeitos que agem estrategicamente precisam ser equipados cognitivamente para agir com os objetos físicos, bem como para que os sistemas de tomada de decisão possam aparecer no mundo. Eles precisam ampliar seu aparato conceitual para o que pode ser o caso; mas eles não necessitam de pressupostos ontológicos mais ricos (Habermas, 1984, p. 88)

Todavia, as práticas pedagógicas no contexto estudado são ações de caráter híbrido. Há uma ênfase na construção das práticas pedagógicas como ações estratégicas, mas estas hibridizam-se com as ações dirigidas ao mundo das normas e ao mundo dramático. As intervenções discursivas da professora

experiente são essenciais para possibilitar essa diversidade de ações. Assim, as práticas pedagógicas podem constituir-se como ações comunicativas quando oportunizam o contato de professores em diferentes estágios de carreira docente com o intuito de construir significados sobre suas práticas pedagógicas.

Ao interpretar as práticas pedagógicas como ações dirigidas a mundos distintos compreendemos também que os métodos de ensino de ciências, longe da pretensa neutralidade da ação estratégica dirigida apenas ao mundo dos objetos escolares, constrói-se discursivamente durante a formação de professores como estratégias de ensino complexas, que contemplam também os mundos das normas sociais, das subjetividades e da comunicação entre esses mundos. Nessa perspectiva, reforça-se que o método de ensino não é neutro, tampouco monolítico.

A prática pedagógica elaborada nessa perspectiva coloca o professor como participante do diálogo entre os mundos, capaz de elaborar suas ações de forma diversificada, móvel e mutável.

Analisar as práticas pedagógicas como ações têm contribuído ainda para nossa leitura das propostas para formação de professores de ciências. A oportunidade de interação discursiva entre professores em formação e professores experientes na elaboração de significados sobre suas práticas pedagógicas pode colaborar para que os professores de ciências possam reconhecer os mundos aos quais suas ações poderão se dirigir e construir significados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bloome, D. & Green, J. (1985). Looking at reading instruction: Sociolinguistic and ethnographic approaches. In C. Hedley & A. Barrata (Eds.) *Contexts of reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Castanheira, M.L.; Crawford, T.; Dixon, C.N. e Green, J. (2001) Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. *Linguistics and Education*, 11 (4), pp. 353-400.
- Diniz-Pereira, J.E. (2007) *Paradigmas contemporâneos da formação docente*. In: João Valdir Alves Souza. (Org.). Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica Editora, pp. 253-264.
- Cultural-historical perspectives on teacher education and development: Learning teaching. Ellis, Edwards & Smagorinsky (2010). Nova York: Routledge, 254 pp.
- Habermas, J. (1984). Reason and the rationalization of society. Boston: Beacon Press.
- Lincoln, Y.S. e Guba, E.G.U. (1985) *Naturalistic inquiry*. California: SEGE Publications.
- Shön, D. (1982) *The reflective practitioner*. Nova Iorque: Basic Books.
- Wertsch, J.V. (1993) *Voices of the mind : a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.